

Jens Brockmeier

„Expansives Lernen“ als Lebensmetapher In memoriam Klaus Holzkamp

1995 schrieb Klaus Holzkamp die Rohfassung eines Gutachtens über ein Manuskript, das ich als psychologische Habilitationsschrift an der FU Berlin eingereicht hatte; in einer überarbeiteten Fassung ist es 1997 unter dem Titel „Literales Bewußtsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur“ im Wilhelm Fink Verlag erschienen. Holzkamp starb, bevor er das Gutachten in eine abschließende Fassung bringen konnte. Da es sich gleichwohl um einen fast fertigen Text handelt, schlug Ute Osterkamp vor, ihn durch eine Veröffentlichung im FORUM KRITISCHE PSYCHOLOGIE (in diesem Heft S. 109ff) der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Um einen Kommentar gebeten, möchte ich einige Beobachtungen und Überlegungen zu Holzkamps intellektuellem Stil anführen, so, wie er in vielen seiner Arbeiten und auch in diesem Gutachten zum Ausdruck kommt.

Klaus Holzkamps Denk- und Arbeitsstil entsprach bis in viele Details seinem Lebensstil. Auf eine ähnliche Weise verband sich auch sein wissenschaftliches Denken mit seiner Vorstellung davon, wie ein Leben zu führen sein, vielleicht kann man von seiner „Theorie“ des Lebens sprechen. Theorie und Leben standen in einem Wechselverhältnis zueinander, wie es einem bei Intellektuellen und bei Geistes- und Sozialwissenschaftlern häufig begegnet: Auf der einen Seite durchziehen die Spuren der eigenen Lebenserfahrungen das theoretische Denken, auf der anderen Seite orientieren die Konzepte und Modelle der intellektuellen Arbeit die Sicht dessen, was überhaupt als Leben und als Lebenserfahrung gilt.

Eine solche Verschränkung von Werk und Vita eines Wissenschaftlers oder einer Wissenschaftlerin ist, wie gesagt, nichts besonderes und begegnet einem nicht zuletzt bei vielen Psychologen. Ein prominentes Beispiel dafür ist Sigmund Freuds Vorstellung vom Leben als unendlicher Psychoanalyse. Ein anderes Beispiel ist der Zirkel, in dem sich Leben und Werk Jean Piagets aufeinander beziehen. Auf vielen Kongressen und in zahlreichen Veröffentlichungen wurde 1996 zu Piagets hundertstem Geburtstag das wissenschaftliche Werks dieses neben Wygotski wohl einflußreichsten Entwicklungspsychologen gewürdigt. Im Unterschied zu seinem früh verstorbenen russischen Kollegen hat Piaget während eines langen und produktiven Lebens Dutzende von Büchern und Hunderte von Aufsätzen veröffentlicht, darunter auch eine Reihe autobiographischer Texte. In diesen zu verschiedenen Zeiten und Anlässen verfaßten Autobiographien finden sich recht unterschiedliche Theorien

des eigenen Lebens, auch wenn diese „Theorien“ nicht ausdrücklich als solche entfaltet sind; es sind implizite Theorien. Ihnen entsprechen unterschiedliche Schilderungen des Leben, ja unterschiedliche Lebensläufe. Alle Theorien und Lebensversionen fügen sich jedoch schlüssig in die zum Zeitpunkt ihrer Entstehung jeweils aktuelle theoretische Version der Entwicklungspsychologie Piagets; auch sie war im Laufe dieses langen Forscherlebens vielen Änderungen unterworfen. So kann man Piagets Selbstdarstellungen immer auch als autobiographische Belege seiner biologischen und epistemologischen Entwicklungstheorie(n) lesen, gewissermaßen als psychologische Fallstudien aus erster Hand. Wir könnten auch sagen, die Sicht des eigenen Lebenslaufs hat sich kontinuierlich dem jeweiligen Stand der psychologischen Theoriebildung „akkommodiert“. Genau so hätte es wohl auch Piaget selbst gesehen: Ändern sich die begrifflichen Schemata, in denen die Wahrnehmung und das Nachdenken über die Wirklichkeit, einschließlich der des eigenen Lebens, erfolgen, so verändert sich auch das, was als Realität wahrgenommen und begrifflich konstruiert wird. Kurz, mit der Theorie ändert sich auch das Leben selbst.

Wie in neueren Untersuchungen etwa von Fernando Vidal und Jacques Vonèche über Leben und Werk Piagets betont worden ist, läßt sich der gleiche Konstruktionszusammenhang auch in umgekehrter Richtung feststellen: Piagets entwicklungspsychologische Vorstellungen sind mindestens ebenso sehr das Ergebnis seiner Lebensphilosophie. Es ist dies eine sehr persönliche Philosophie und Psychologie des (richtigen) Lebens. Sie entsteht aus einer Reihe von religiösen, moralischen und psychischen Krisen, die den Mittzwanziger schließlich dazu veranlassen, sich der systematischen Ausarbeitung einer kognitiven und biologischen Entwicklungspsychologie der Intelligenz zuzuwenden. In den meisten seiner späteren autobiographischen Texte wird von diesen Krisen im ersten Jahrzehnt seiner wissenschaftliche Vita allerdings nicht die Rede sein. Diese Texte werden vielmehr von frühreifen intellektuellen Interessen berichten, von den Erkenntnisbestrebungen und den erstaunlichen wissenschaftlichen Entdeckungen des kleinen Jean, die schon im Kind und Jugendlichen den zukünftigen „genetischen Epistemologen“ – Piagets späteres Theorie- und Lebensideal – vorwegzunehmen scheinen.

Es begegnet uns hier ein geradezu klassisches Beispiel retrospektiver Teleologie: das Ergebnis einer Entwicklung erscheint als ein von Anfang an intendiertes Ziel. Auf die Lebensgeschichte übertragen heißt das, die Vergangenheit erweist sich als eine Anordnung im Licht des Gegenwärtigen, ja sie ist letztlich eine Ordnung der Gegenwart. Dieser autobiographische Modus ist übrigens jeder Lebensgeschichte eigen. Kein narrativer Identitätswurf, der ohne einen solchen teleologischen Zirkel auskäme. Es scheint, als ob wir uns nur auf diese Weise unser Leben als einen Entwicklungsprozeß in der Zeit zu vergegenwärtigen vermögen.

Was Piagets Entwicklungspsychologie des Intellekts nachzeichnet, ist die Genese eines Naturwissenschaftlers und Logikers. Sie ist das ins Akademische gewendete kognitive Abbild eines Intellektuellen, der danach strebt, sein Denken ebenso wie seine Sicht wissenschaftlicher Psychologie auf diese Weise von unkontrollierbaren Krisen und Verwirrungen zu befreien. So ist es nur folgerichtig, daß Piagets gleichsam nicht-öffentliche, private Theorie des Lebens – das Ergebnis eines gleichermaßen religiösen, politischen und philosophischen „Äquilibrationsversuchs“ – in seiner späteren wissenschaftlichen Psychologie ebenso wenig auftauchen wird wie sie in den späteren Versionen seiner Autobiographie in Erscheinung tritt. Besteht doch die Intelligenzentwicklung des Kindes, mit der sich der Wissenschaftler Piaget den Rest seines Lebens beschäftigen wird, nicht zuletzt darin, diese, in seiner Sicht vorwissenschaftlich pubertären, Konflikte in einem umfassenden System logisch-rationaler Erkenntnisgewinnung kognitiv zu überwinden.

In diesem Sinne kann man bei der Betrachtung des Verhältnisses von Werk und Leben bei einigen Psychologen also noch einen weiteren Schritt gehen: Hier handelt es nicht allein um wechselseitige „Einflüsse“ und „Spuren“, sondern um ein mehr oder weniger bewußt entfaltetes gegenseitiges Begründungsverhältnis von wissenschaftlicher Theorie und Theorie des eigenen Lebens. Ich glaube, daß auch Klaus Holzkamp zu diesen Psychologen gehörte.

Zu der Zeit, als Holzkamp an dem Gutachten arbeitete, begann seine Krankheit ihn zunehmend in seiner Arbeitsfähigkeit zu beeinträchtigen. Die Schmerzen waren zeitweilig so stark, daß es für Stunden abwegig schien, überhaupt an Arbeit zu denken. In ihrem Buch „Der Körper im Schmerz“ vertritt Elaine Scarry die Auffassung, daß die Macht, die körperlicher Schmerz etwa im Fall von schwerer Krankheit oder Folter auszuüben vermag, letztlich darauf beruht, daß er seine Opfer ihrer persönlich-kulturellen Welt beraubt. Indem er sie ausschließlich auf ihr elementares körperliches Selbst reduziert und darüberhinausgehende Gedanken und Vorstellung einschränkt oder gar unmöglich macht, zwingt er dazu, die „kulturelle Bedeutung“ unseres Seins weitgehend zurückzunehmen. Dabei verlieren jene Konstruktionen, in denen wir unserem Leben Sinn und Bedeutung verleihen, selbst ihre Bedeutung.

In den immer weniger werdenden Stunden, in denen schmerzbetäubende Medikamente Holzkamp erlaubten, „wieder bei der Sache zu sein“, wie er es nannte, begann er mit dem für ihn typischen Elan, sich in eine Reihe der Themen einzuarbeiten, die in meinem Buch behandelt werden. Dabei geht es insbesondere um Fragen der Sprache und anderer symbolischer Systeme der Kultur. In seiner wissenschaftlichen Arbeit hatte Holzkamp diesen Themen bis dahin keine besondere oder gar systematische Aufmerksamkeit geschenkt – von einem kurzem Abschnitt in seinem 1973 erschienenen Buch „Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung“ und einem

Aufsatz zum Verhältnis von Kunst und Arbeit einmal abgesehen. Im theoretischen Rahmen der Kritischen Psychologie gab es kein spezielles Interesse für Fragen der Sprach- und Literaturwissenschaften, für Sprachphilosophie und -psychologie, für Semiotik und Symboltheorie im allgemeinen und schon gar nicht für Fragen einer spezifischen kulturellen Sprachform wie der Schriftsprache, der „Literalität“.

Gewiß war Holzkamp auch gegenüber der Sprache als einer grundlegenden Dimension des Menschlichen aufgeschlossen, und er hat nicht wenige Studierende und junge Kollegen – so auch mich – ermutigt, sich mit Fragen der Sprache und anderen Zeichen- und Symbolsystemen zu beschäftigen. Auch in seinen eigenen Schriften ließ er keinen Zweifel an der zentralen Bedeutung dessen, was er die sprachlich-symbolische Dimension der „gesamtgesellschaftlichen Vermitteltheit individueller Existenz“ nannte. In jener historisch-genetischen Perspektive, wie er sie in seiner „Grundlegung der Psychologie“ systematisch entfaltete, bildet sich die für den Menschen spezifische Lebensweise erst in dem Maße heraus, in dem sich die sprachlich-symbolische Vermitteltheit „menschlich-gesellschaftlicher Lebensgewinnung“ zu einer eigenständigen „symbolischen Synthese sämtlicher Daseinsbezüge“ verselbständigt. Auf der Grundlage dieses Verständnisses hatte Holzkamp schon früher, in der „Sinnlichen Erkenntnis“ (S. 157), einen Gedanken formuliert, dem zugleich eine sehr persönliche Bedeutung in seinem eigenen Leben zukommt: „In der sprachlich-symbolisch vermittelten denkenden Erkenntnis wird einsichtig, daß die Welt stets unendlich viel mehr ist, als ich von ihr weiß, daß sie nicht nur immer Eigenschaften hat, die ich noch nicht kenne, sondern auch Eigenschaften, die meiner unmittelbaren Erfahrung notwendig verborgen sind, die ich nur im Denken erschließen kann“. Denkende Erkenntnis, und das ist Erkenntnis, die immer sprachlich vermittelt ist, stellt sich so als ein unabschließbarer Prozeß dar. Und es ist nicht zuletzt diese Unabschließbarkeit, die eine ständige Herausforderung darstellt, eine beständige Aufforderung zur „Welterkenntnis“ und zur Ausweitung individueller „Weltverfügung“. Denn, so Holzkamp, „das Selbstinnesein und das Weltbewußtsein sind nur zwei Seiten der gleichen Befindlichkeit“ (ibid.).

Gleichwohl war Holzkamp diesem Interesse an sprachlich-symbolischen Fragen selbst nie ausführlicher nachgegangen. Während eine Reihe von neueren, vor allem im englischen Sprachraum entstandenen psychologischen Ansätzen der mehr sprach- und zeichentheoretisch orientierten Tradition Wygotskis gefolgt sind – dabei in ihrer kritischen Absetzung von der traditionellen akademischen Psychologie durchaus dem Anliegen der Kritischen Psychologie vergleichbar – und hier, in der Zeichenvermitteltheit des menschlichen Bewußtseins und der sozialen Kommunikation, den Angelpunkt einer kultur- oder sozial-historischen Psychologie sehen, spielten diese Fragen für Holzkamp nur eine periphere Rolle.

Warum dies so war? „Wohl eher aus Zufall“, antwortete er mir einmal. Und er verwies auf A. N. Leontjew, Wygotskis Schüler und Mitarbeiter: „Auf den sind wir Ende der Sechziger zuerst gestoßen, der hat uns damals die Augen geöffnet. Im nachhinein und rein theoretisch betrachtet, hätte das – was mich anbelangt – auch Wygotski sein können. Es waren wohl eher Gründe, die mit unserer konkreten Situation hier an der FU und in Westberlin zu tun hatten – das „Kapital“-Studium und Marx' genetische Methode -, die uns an Leontjew und dessen historische Methode in der Psychologie anknüpfen ließen. Und für Leontjew spielten Wygotskis sprach- und zeichentheoretische Interessen eben keine große Rolle. Er war ein anderer Typ. Statt mit Zeichen hatte er es mehr mit Werkzeugen, mit Hämmern und Gegenstandsbedeutungen.“

Holzkamp lächelte: „Nun ja, wir fühlten uns damals mehr als Proletarier, nicht so sehr als Intellektuelle wie Wygotski, der Bücher schrieb über Hamlet.“

Der Text eines Gutachtens ist das Protokoll einer bestimmten Lektüre. Holzkamps Lektüre verfolgt die Argumentation meines Manuskripts auch in Nebenlinien, vertieft sich in Exkurse, Fußnoten und Abschweifungen, überspringt keine Seite. Neben dem Gutachten entsteht ein weiterer Text, eine Liste mit Fragen, Anmerkungen aller Art, mit Zitaten, versehen mit Ausrufe- oder Fragezeichen, mit weiterführenden Ideen. Dieses Leseprotokoll ist ein Kommentartext von zwanzig eng beschriebenen Seiten, den er mir für die Überarbeitung des Manuskripts zur Verfügung stellt.

Über eine Reihe der darin aufgeführten Fragen führen wir längere Gespräche – kostbare Stunden, in denen die Medikamente wirken. Die Gespräche veranlassen ihn, sich neue Literatur zu besorgen, die wiederum Gegenstand weiterer Diskussionen wird, die er auch dann noch fortsetzen will, als er kaum noch dazu in der Lage ist. Termine werden grundsätzlich nicht abgesagt, sondern verschoben. Auf dem Weg zu ihm frage ich mich, was ihn bewegen mag, sich jetzt mit diesen Dingen zu beschäftigen, jetzt, wo es ihm von mal zu mal schlechter geht. Wenn ich solche Schmerzen hätte, schwer vorstellbar, daß mich gerade dann das Verhältnis von Semantik und Semiotik umtreiben würde.

Er schlägt vor, Texte über den Zeichenbegriff in seiner modernen Entwicklung bis Saussure und dann in seiner poststrukturalistischen Reformulierung bei Derrida und Lacan zu diskutieren. Als sich herausstellt, daß sich eine in gewisser Weise vergleichbare Entwicklung in der Wittgensteinschen Tradition verfolgen läßt, eine Entwicklung, in der auch Ideen Wygotskis eine Rolle spielen und die bis zu den kultur- und diskurspsychologischen Ansätzen von Jerome Bruner und Rom Harré verläuft, bricht er die Diskussion erschöpft ab. Mit Schuldgefühlen gehe ich vor seinem Haus auf und ab. Bei meinem nächsten Besuch, er muß das Gespräch bereits zum Teil im Liegen führen, sehe ich neben seiner Couch einen Stapel Bücher eben dieser Autoren. „Kompliziertes Zeugs,“

sagte er, „und dann noch blödsinnigerweise auf Englisch. Wird wohl etwas länger dauern. Macht nichts, Schönberg habe ich auch geknackt. Hat auch etwas länger gedauert.“

Wenn ich heute den Text des Gutachtens wiederlese, dieses Protokoll eines so systematischen und detaillierten Leseprozesses, einer Rekonstruktion des Textes, die, sich auf die Schlüsselstellen der Argumentation konzentrierend, die Konstruktion stabiler und kohärenter erscheinen läßt, als sie mir selbst je vorgekommen ist, dann finde ich genau den Eindruck bestätigt, den ich in diesen Wochen von Holzkamp gewann. Dies ist der Eindruck einer großen Anstrengung, einer für mich kaum nachvollziehbaren Selbstdisziplin und Willenskraft. Und dies, um einem intellektuellen Bemühen Raum zu geben, das nicht nur darauf abzielt, meinen Text zu kommentieren und dabei eine oft gewiß zu weitverzweigte Darstellung auf den Punkt zu bringen und argumentativ zuzuspitzen – dies ist gleichsam die professionelle Seite. Sondern auch und, wie mir scheint, vor allem, um ein bislang unbekanntes Gebiet zu erkunden, aus der eigenen Warte heraus neu abzustecken, um Ordnung und Verständnis in die Unordnung eines unbekanntes Stoffes zu bringen, sich diesen Stoff zu eigen machen, und das heißt, mit dem Stoff des eigenen Lebens zu verweben. Gäbe es nur einen Ausdruck für diesen intellektuellen Stil, den ich zugleich als eine Lebenshaltung wahrnehme, als eine Lebensform, in der „Welterkenntnis“, „Weltverfügung“ und „Selbsttinnesein“ ununterscheidbar werden, dann wäre es wohl expansives Lernen.

Holzkamp selbst hat diesen Ausdruck als einen Schlüsselbegriff in seinem letzten, 1993 erschienenen Buch „Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung“ ausführlich diskutiert. Die Grundidee dieses Lernens, so eines der Hauptargumente des Buches, hat wenig oder nichts zu tun mit jener Art des Lernens, das etwa in unseren Schulen und Universitäten praktiziert und in den herkömmlichen Erziehungs- und Bildungsidealen propagiert wird. Das Lernen vom „Subjektstandpunkt“, das Holzkamp vor Augen hat, ist nicht in Begriffen wie Lernmotivation und Erfolgskontrolle, Lehrplan und Curriculum, Stimulus und Verstärkung zu beschreiben. Es ist dies eine Art unkorruptierten Lernens, eine intellektuelle Anstrengung, für die es keine Zensuren und Examina gibt. Sie wird nicht durch institutionellen Zwang oder Belohnung angeregt und angeleitet. Was dieses Lernen antreibt, ist ein radikal inhaltlich orientiertes Interesse, ein Interesse an „Weltverfügung“ und damit, wie schon erwähnt, an „Selbsttinnesein“. Hinzu kommt – und dies wird in Holzkamps Beispielen deutlicher als in vielen seiner oft sperrigen begrifflichen Neuschöpfungen – eine Faszination der Art, wie sie zuweilen von einer offenen, ungelösten Frage ausgeht, von einer Fähigkeit, die man besitzen, einer neuen Erfahrung, die man machen möchte. Vergleichbar vielleicht der Faszination, die von jenen Büchern ausgeht, von denen Jorge Borges sagt, daß wir sie lesen, weil wir sie nie mehr verges-

sen wollen. Was ein solches Lernen letztlich antreibt, ist das, was Holzkamp insbesondere in seiner „Grundlegung der Psychologie“ dargestellt hat als das Bestreben – und Bedürfnis – des Menschen, selbstbestimmt über die Bedingungen des eigenen Lebens und Handelns verfügen zu können. Sein Schlüsselbegriff, der sich durch viele Debatten der siebziger und achtziger Jahre zieht, lautet: Erweiterung der menschlichen Handlungsfähigkeit.

In seinem Buch über „Lernen“ benutzt Holzkamp in diesem Sinne Begriffe wie „Weltaufschließung“, „Selbsterweiterung“ und „Erweiterung/Erhöhung meiner Verfügung/Lebensqualität“. Doch es gibt hier auch ein autobiographisches Beispiel, an dem das Konzept des expansiven Lernens erläutert wird, und ihm kommt in diesem Zusammenhang eine geradezu paradigmatische Stellung zu. Ich habe es bereits erwähnt, es ist jener Lernprozeß, in dem sich Holzkamp, bereits im fortgeschrittenen Alter, ein Verständnis der Zwölftonmusik aneignet – in dem er „Schönberg knackt“.

Sein Leben lang war Holzkamp ein großer Musikliebhaber. In früheren Jahren ein guter Pianist, experimentierte und komponierte er später mit elektronischen Klangerzeugern. Obwohl mit vielen Werken der klassischen Moderne vertraut, hatte er jedoch um Schönberg und die Zweite Wiener Schule stets einen Bogen gemacht. In seinem „Lernen“-Buch schildert er (S. 194-205), wie er unsicher wurde und seiner Abneigung gegenüber der Zwölftonmusik zu mißtrauen begann: als einem ungeprüften Vorurteil und einer Haltung der Ignoranz, die ihm, wie er schließlich vermutet, „wesentliche musikalische Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten (zu) versperren“ droht. Er entschließt sich aus einem „persönlichen lebenspraktischen Ungenügen“ zu einem umsichtig durchgeführten Versuch der Aneignung, und zwar anhand von Schönbergs Orchestervariationen op. 31, einem so berühmten wie schwierigen Klassiker der Dodekaphonie. Er beschreibt dieses „Lernprojekt“ mit der gleichen Sorgfalt und Genauigkeit, mit der, so dürfen wir annehmen, er es durchgeführt hat – einschließlich der Rückschläge, der Frustrationen und Ratlosigkeit, die sich beim ersten Anlauf einstellen.

Ich versuchte, zunehmend vergeblich, irgendwelche Haltepunkte und Orientierungen zu finden. Wenn es mir für kurze Momente gelang, wieder hinzuhören, so vermittelte sich mir stets der Eindruck eines Chaos, in dem die einzelnen Instrumente weitgehend unabhängig nebeneinander her spielen. Die tumultuösen Abläufe, in denen für meine Fassungskraft viel zu viel passierte, gingen mir auf die Nerven. An manchen Stellen fühlte ich mich durch ein irgendwie absichtslos-unstrukturiert vor sich hinlaufendes Tingeltangel provoziert. Von meiner angestrebten üblichen Bewußtseinslage musikalischen Genusses keine Spur. Statt dessen geriet ich schließlich (besonders während der leisen Passagen) in eine leicht dösige Verfassung, aus der ich jedesmal durch irgendwelche Orchesterschläge aufgeschreckt wurde. Plötzlich war das Ganze mit einem dieser unmotiviert-bizarren Orchesterschläge zu Ende. Stille.

Dies ist der Ausgangspunkt des nun beginnenden musikalischen Lernprozesses, dessen einzelne Schritte akribisch aufgeführt werden. Tag für Tag gibt es neue Anläufe, neue Durchgänge des Hörens und Durchdenkens der Variationen, wobei die Erfahrungen eines Durchgangs jeweils beim nächstfolgenden Berücksichtigung finden. Eine Art innerer Monolog gibt Rechenschaft über die Veränderungen im Verständnis: in der Hörhaltung, in der Fähigkeit, verschiedene Parameter des musikalischen Geschehens zu unterscheiden und in ihrer strukturellen Bedeutung zu erkennen – Tonhöhe, Dynamik, Rhythmus und Melodik, schließlich kompliziertere Formbestandteile wie das Reihenprinzip der Variationen, Klangfarbe oder die Bedeutung, die jeweils ein bestimmtes Intervall für die Melodiebildung besitzt. Selbst der Übergang von angespannter Konzentration auf eine einzelne Stimme zu einer Art verteilter, gleichschwebender Aufmerksamkeit für mehrere Stimmen wird als ein bewußter Lernschritt vollzogen.

Die einzelnen Elemente dieses Lernens fügen sich, gleich der Schönbergschen Musik, zu einer strengen polyphonen Arbeit im Sinne Bachs zusammen. Die Strenge der Bachschen Musik, insbesondere in ihrer Motorik, übte bereits auf Schönberg eine starke Anziehungskraft aus. Die Orchestervariationen op. 31 sind nicht nur das erste Zwölftonwerk für Orchester, sie legen auch ein beredtes Zeugnis ab von dem Versuch, die Strenge der Bachschen Ordnung mit den Mitteln der neuen Technik wieder einzuholen. Als ob sie an ihrem Anliegen nicht den geringsten Zweifel aufkommen lassen wollten, enden die Variationen mit einer apothetischen B-A-C-H-Figur.

Aber nicht nur Schönberg, die Musik des 20. Jahrhunderts überhaupt scheint fasziniert von der Bachschen Strenge und Geordnetheit, die gleichermaßen Perspektiven der Aufklärung und des Barocks – und zwar nicht nur solche musikalischer Art – in einer abgeschlossenen und ausbalancierte Ordnung zusammenfügt. Etwas, das den Komponisten unseres Jahrhunderts, und insbesondere jenen nach Schönberg, immer weniger möglich schien. Vielleicht haben sie es deshalb um so mehr an Bach bewundert? „Es ist,“ bemerkt Hans Werner Henze über das graphische Bild Bachscher Instrumentalkompositionen aus der Sicht der Musik unserer Zeit, „als ob Geometrie singen und tanzen gelernt hätte. In der klanglichen Realisierung entsteht durch dieses ‚durchkomponierte‘ Verfahren, das der Denkweise gotischer Architekten entspricht, der Eindruck großer Dichte und eines außerordentlichen Zusammenhangs von horizontalen und vertikalen Werten, der Eindruck des Notwendigen, des Endgültigen, des Absoluten, des Nicht-anders-Möglichen.“

Was so entsteht, ist ein Eindruck großer Klarheit und Transparenz, um den es auch Schönberg ging, und der sich offensichtlich auch im Ergebnis von Holzkamps Lernprozeß herstellt.

Plötzlich, beim Hören einer bestimmten Variation, fand ich mich jedoch in einer qualitativ anderen Gesamthaltung dem musikalischen Geschehen gegenüber: Einer neuen Art von gläserner oder kristallener Überwachtheit, die nicht mehr mühsam durch wiederholtes Anhören hergestellt und aufrechterhalten werden mußte, sondern irgendwie aus der Struktur der Komposition selbst zu mir herüberkam und in der ich mit Selbstverständlichkeit jede Stimme gleichzeitig für sich und im Zusammenhang mit dem Ganzen hören konnte. Dabei hatte ich den Eindruck, daß ich nicht mehr draußen das an einem anderen Ort ablaufende Stück hörte, sondern mitten „in“ der Musik stand, darin „herumspazierte“ und von da aus meine Beachtung nach verschiedenen Seiten wenden, mal dies, mal jenes näher betrachten konnte, ohne daß das andere um mich herum dabei verloren ging. In diesem Zustand war darüberhinaus das ganze Stück für mich gegenwärtig: Ich ‚wußte‘ stets irgendwie, in welcher Variation an welcher Stelle ich mich befand und in welchem Verhältnis dies zum Ganzen steht...

Holzkamp spricht von einer „Bewußtseinsqualität völliger Präsenz und Unabgelenktheit“, die eingebettet ist in der Wahrnehmung eines zwingenden Gefügtseins von Zeit und Raum, das die Orchestervariationen op. 31 evozieren. Doch diese Qualität erscheint hier nicht nur als etwas, das der Musik selbst innewohnt, das sie erzeugt wie ein System sich stützender Kreuzträger den Raum einer Kirche, den man betreten kann und in dem man umhergeht. In Holzkamps Darstellung entsteht diese Qualität ebenso sehr als eine des Lernprozesses selbst, um dessen Schilderung es hier geht. Sie entfaltet sich als etwas, das mit der Konstruktion einer Lernkathedrale aufbaut wird. Und wenn Holzkamp betont, daß so verstandenes Musikhören nicht nur eine Angelegenheit einer bestimmten Hörerfahrung ist, „sondern – in schweren Fällen – ein Stück Biographie“, dann haben wir nach der Beschreibung dieses Lernprojekts keine Schwierigkeit zu verstehen, was er damit meint.

Ich lese Holzkamps Gutachten sowie seinen Lektürekomentar zu meinem Manuskript und den darin behandelten Themen wie ein Protokoll eines Aktes „expansiven Lernens“, wie er seiner Aneignung der Zwölftonmusik vergleichbar ist. Expansives Lernen bezeichnet hier also alles andere als ein didaktisch-pädagogisches Konzept. Es steht für eine Lebenshaltung, für etwas, das Teil der eigenen Biographie geworden und eingegangen ist in eine bestimmte Art von „Lebensführung“ – ein weiteres Konzept, mit dem sich Holzkamp in seinen letzten Lebensjahren beschäftigte. Expansives Lernen ist letztlich eine Metapher für eine Lebensstrategie. Oder sollen wir sagen, eine Metapher für das Ideal eines Lebensentwurfs?

Holzkamp hat zu verschiedenen Zeiten unterschiedliche Auffassung vom Status seiner wissenschaftlich-psychologischen Arbeit vertreten und von dem, was er als den theoretischen Status der Kritischen Psychologie begriff. Letztlich scheint sich bei ihm jedoch die Überzeugung durchgesetzt zu haben, daß die Intentionen der Kritischen Psychologie verfehlt werden, wenn sie wie ein System, eine Schule, eine besondere Lehre

verstanden und praktiziert wird. Demgegenüber hat er vor allem in seinen letzten Jahren – und vielleicht auch rückblickend in selbstkritischer Absicht – betont, daß es ihm vor allem um eine intellektuelle Haltung ging, und zwar, wenn man so will, im Brechtschen Sinne. Er hat von einer Herangehensweise an psychologische Probleme gesprochen, von einer bestimmten Art, Fragen zu stellen, die die traditionelle Psychologie nicht oder nur sehr eingeschränkt gestellt hat, ja – wie Holzkamp in vielen seiner Arbeiten zeigt – die sie gar nicht stellen konnte. In eben diesem Sinne hat er in der Einleitung zu seinem letzten Buch das beschrieben, was er als die Essenz der Kritischen Psychologie ansah, nämlich „Psychologie vom Subjektstandpunkt“ zu sein, „da der ‚Subjektstandpunkt‘ ja keine besondere Psychologie konstituieren, sondern eine adäquatere Herangehensweise an psychologische Probleme überhaupt markieren soll“ (S. 15).

Holzkamp glaubte, daß sein Verständnis einer Psychologie vom Subjektstandpunkt als einer Weise oder eines Stils des Herangehens an Probleme in der Konzeption des expansiven Lernens ihren differenziertesten Ausdruck gefunden hatte: Lernen als eine Lebensform mit dem Ziel, in nicht nachlassender Anstrengung die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, und zwar auch und gerade unter widrigsten Bedingungen – also auch dann, wenn es nur noch um eine „durch das Lernen zu erreichende Abwendung von deren Beeinträchtigung und Bedrohung“ (ibid., S. 190) geht. Ich denke, daß Holzkamps Konzeption des expansiven Lernens weitgehend seiner Idee von einem selbstbestimmten und erfüllten, einem guten Leben im aristotelischen Sinne entsprach. „Weltverfügung“ als „Selbstinnesein“ – diese, in ihrer Begrifflichkeit fast an Heidegger erinnernde Vorstellung scheint gleichermaßen sein theoretisches Denken wie sein praktisch gelebtes Leben bestimmt zu haben, und zwar im Sinne jenes wechselseitigen Begründungsverhältnisses von Leben und Theorie, wie ich es am Beispiel Piagets vorgestellt habe.

Natürlich ist eine solche „Theorie“ des Lebens, nach der ein unentfremdetes und selbstbestimmtes Leben zu führen heißt, die eigene Welt- und Selbstverfügung in einer lebenslangen Anstrengung expansiven Lernens zu festigen und zu erweitern, zugleich eine starke Theorie der Bedrohungs- und Angstabwehr. Sie ist auch eine Weise, nein zu sagen, um es mit Klaus Heinrich zu formulieren. Sie zielt nicht zuletzt darauf ab, Gefährdungen und Befürchtungen, rationale wie irrationale, unter Kontrolle zu bringen. Sie ist eine Antwort auf die Drohungen von Chaos und Selbstverlust. Sie hält den Inversionen des Lebens ein ungebrochenes Vertrauen in die Expansionen eines vernunftbestimmten und selbstbewußten Subjekts entgegen. Geistes- und kulturgeschichtlich fußt dieses Vertrauen in der Aufklärung, und es ist gewiß kein Zufall, daß Kant und Marx, die beiden großen Denker der europäischen Aufklärung, Holzkamps zentrale philosophische Fixpunkte waren.

Dieses ungebrochene Vertrauen in die Potenzen der konstruktiven und lernenden Vernunft scheint in der Moderne und der Postmoderne weitgehend verloren gegangen zu sein. Doch bin ich davon überzeugt, daß es Klaus Holzkamp wesentlich geholfen hat, die immer stärkeren Schmerzen seiner langen Krankheit zu ertragen und schließlich auch die zunehmende Gewißheit seines Todes auszuhalten, ja diese Gewißheit vielleicht gar in sein Leben sinnvoll zu integrieren.

Literatur

- Brockmeier, J. (1997). Autobiography, narrative and the Freudian conception of life history. *Philosophy, Psychiatry, & Psychology*, 4: 175-200.
- Bruner, J. (1993). The autobiographical process. In R. Folkenflik (ed.), *The Culture of Autobiography* (pp. 38-56). Stanford, CA.: Stanford University Press.
- Heinrich, K. (1982). Versuch über die Schwierigkeit nein zu sagen. Frankfurt am Main: Stroemfeld/Roter Stern.
- Henze, H. W. (1984). Johann Sebastian Bach und die Musik unserer Zeit. In H. W. Henze, *Musik und Politik. Schriften und Gespräche 1955-1984* (Zweite erw. Auflage), hrsg. v. J. Brockmeier (S. 361-368). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Holzkamp, K. (1973). Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Holzkamp, K. (1978). Kunst und Arbeit – ein Essay zur „therapeutischen“ Funktion künstlerischer Gestaltung. In K. Holzkamp, *Gesellschaftlichkeit des Individuums. Aufsätze 1974-1977* (S. 17-40). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt am Main: Campus.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Scarry, E. (1992). *Der Körper im Schmerz. Die Chiffren der Verletzlichkeit und die Erfindung der Kultur*. Frankfurt am Main: Fischer (engl. 1988).
- Vidal, F. (1994). *Piaget before Piaget*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vonèche, J. (im Druck). Identity and narrative in Piaget's autobiographies. In J. Brockmeier & D. Carbaugh (eds.), *Identity and Narrative*.